

生态语言学视角下人教版(2019版)高中英语教材分析

——以必修二第二单元为例

朱亚晴, 边靖涵

河北大学外国语学院, 河北 保定

收稿日期: 2025年12月23日; 录用日期: 2026年1月19日; 发布日期: 2026年1月29日

摘要

针对全球生态危机下青少年生态素养培育需求, 结合《普通高中英语课程标准(2017年版)》中“自然情怀”要求, 本文以生态语言学Halliday模式为理论基础, 选取人教版(2019版)高中英语必修二第二单元中的阅读语篇为研究对象, 从概念意义(及物性过程、参与者)、人际意义(语气、情态)、语篇意义(主位、信息系统)展开分析, 分析话语的生态特性及其传递的生态哲学观。研究发现, 语篇以物质和关系过程为主, 传递出和谐共生的生态观, 但存在人类主语占比高、语篇类型单一等不足。最后, 本文阐述了生态教材的教育价值, 提出了有关生态话语学习和教材编写的建议。

关键词

生态语言学, 生态话语分析, 教材分析, 阅读语篇

An Analysis of the PEP (2019) Senior High School English Textbook from the Perspective of Ecolinguistics

—Taking Unit 2 of Compulsory Book 2 as a Case Study

Yaqing Zhu, Jinghan Bian

School of Foreign Studies, Hebei University, Baoding Hebei

Received: December 23, 2025; accepted: January 19, 2026; published: January 29, 2026

Abstract

In response to the need to cultivate ecological literacy among adolescents amid global ecological crises and in alignment with the “affection for nature” outlined in the “English Curriculum Standards for General Senior High Schools (2017 Edition)”, this study adopts the Hallidayan model of ecolinguistics as its theoretical framework. Focusing on the reading texts of Unit 2 in Compulsory Book 2 of the PEP (2019) Senior High School English textbook, the analysis examines conceptual meaning (transitivity processes and participants), interpersonal meaning (mood and modality), and textual meaning (theme-rheme structure and information system) to explore the ecological features of the discourse and the eco-philosophical perspectives conveyed. The findings indicate that the texts predominantly employ material and relational processes, reflecting an ecological worldview of harmony and coexistence. However, limitations such as a high proportion of human subjects and a limited variety of text types are also observed. Finally, the educational value of ecologically oriented textbooks is discussed, and suggestions are offered for ecological discourse learning and textbook design.

Keywords

Ecolinguistics, Ecological Discourse Analysis, Textbook Analysis, Reading Texts

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 研究背景

在全球经济与科技快速发展的今天, 人类享受进步红利的同时, 引发了诸多生态环境问题。尽管我国已认识到生态教育的重要性并逐步推进, 但青少年的生态素养仍有较大提升空间, 培养青少年的生态素养对其个人发展意义重大, 也是新时代人才培养的要求。

在新一轮课程改革中, 我国学者对《普通高中英语课程标准(2017 年版)》进行了调整, 突出了情感目标中的“自然情怀”。这凸显了高中生生态素养教育的紧迫性与必要性。对教材中的生态语篇进行分析, 有助于为生态教学提供指引并推动其改进, 揭示其背后潜藏的生态观念。基于上述背景, 本文从生态语言学视角对改版后的人教版(2019 版)高中英语教材——以必修二第二单元为例进行分析, 旨在挖掘其中蕴含的生态哲学观, 助力生态教学的进行。

2. 理论基础

本章首先阐述了生态语言学的核心理论, 继而界定了生态话语、生态话语分析等核心概念。

2.1. 生态语言学核心理论概述

20 世纪下半叶, 在人文社会科学“生态转向”的背景下, 生态语言学作为语言学与生态学交叉融合的产物应运而生, 并逐步发展为一门新兴学科[1][2]。其研究对象涵盖所有与生态相关及涉及“生命可持续关系”的话语([3]: p. 3), 核心目标是探究影响人们认知与看待世界的普遍性语言模式[4]。

1972 年, Haugen 首次正式提出“Ecolinguistics”这一术语, 他将其界定为一门交叉学科, 强调研究

不能局限于语言本身, 而应将语言置于特定环境中, 探讨语言与环境的关系。1990 年, Halliday 则从另一角度指出, 该学科的任务是关注语言系统所体现的生态特征, 通过对环境语篇的批判性分析, 探究语言对环境的影响[5]。生态语言学领域存在两大核心研究范式, 分别为 Haugen 模式与 Halliday 模式。其中, Haugen 模式的研究重心聚焦于环境与语言之间的关联, 着重探讨二者的互动机制; Halliday 模式则有所不同, 其研究焦点更偏向语言层面, 重点分析语言对生态环境所产生的影响, 关注语言在所处的环境中发挥的作用。

2.1.1. Haugen 模式

1972 年, Haugen 的论文集《生态语言学》正式出版, 这标志着生态语言学作为语言学的独立分支得以确立。Haugen 提出, 语言与环境的关系可类比为物种与环境的关系——如同物种会经历产生、发展、衰亡乃至消失的过程, 语言也存在类似的演变规律, 这一研究方向逐渐发展成为领域内的主流趋势, 并被研究者命名为“Haugen 模式”(亦称作“隐喻范式”), 其研究重点集中在语言多样性、语言演变与进化等方面[5]。

2.1.2. Halliday 模式

1990 年, Halliday 在国际应用语言学会议(AILA)上发表演讲, 这一行为被视为“Halliday 模式”形成的标志性事件[6]。Halliday 模式涵盖概念意义系统、人际意义系统和语篇意义系统三部分。概念意义系统可通过及物系统体现, 该系统包含物质、关系、行为、心理、言语、存在六个过程: 物质过程与动作相关, 涉及实施主体、动词和承受主体; 关系过程体现物体间或物体与情景间的关联; 心理过程反映情感、认知等非动作性心理活动; 言语过程围绕人类言语行为展开; 行为过程介于心理活动与动作之间; 存在过程则表示物体的存在状态。人际意义系统主要涵盖语气、情态系统及评价系统。语篇意义系统包含主位系统与信息系统: 主位作为话题起点, 若交流常以人类为起点, 易形成人类中心主义, 以人类或非人类为主位, 传递的生态意义差异显著; 信息系统则体现话语含义对生态的不同影响。

本文主要根据 Halliday 模式, 以高中英语教材必修二第二单元为例, 从概念意义、人际意义和语篇意义进行分析。

2.2. 生态话语

生态话语的初始定义较为狭窄, 仅特指与环境议题相关的话语形式[7]。Alexander & Stibbe 提出, 生态话语分析不应局限于对生态环境主题话语的剖析, 而应将“生态”作为核心视角, 对各类话语展开普遍性的生态维度分析。何伟与魏榕指出“生态话语分析”中的“生态”兼具双重属性[2]。何伟与魏榕指出, 为应对当下生态危机与环境问题, 针对自然语篇的生态话语分析在该领域研究中仍占主导地位[8]。

2.3. 生态话语分析

Halliday 提出, 当时社会存在四种典型语言现象: 其一, 人们常将自然资源归为不可数名词; 其二, 在语言的对立概念选择中, 人们更倾向使用表达“增长”的词汇; 其三, 非人类物种在语言表述中极少被置于主语或行为实施者的位置; 其四, 与人类相关的代词系统丰富且细明确, 而非人类通常仅用“it”指代[9]。这一观点促使学界重视语言的“实践功能”与“干预功能”[10], 而这也是学者首次尝试将系统功能语言学与生态语言学相结合。在 Halliday 开创这一研究范式后, 其他学者陆续拓展出不同的路径: 批评话语分析多用于批判对生态有害的话语类型; 积极话语分析聚焦剖析生态有益性话语的语言策略; 多模态话语分析突破文本局限, 将声音、图像等因素的影响纳入研究范畴[11]。

3. 研究现状

3.1. 生态话语分析国外研究现状

20 世纪末期, 生态话语分析在国外开始兴起。Halliday 作为该领域的先驱学者, 提出了以系统功能语言学为理论基础的 analysis 范式。Carvalho 采用批评话语分析模式, 对英国三家新闻媒体的文本展开研究, 进而阐释了这些文本所蕴含的政治意识形态对环境及气候变化议题产生的影响[12]; Stibbe 同样借助批评话语分析方法, 尝试厘清生物多样性的核心内涵, 并指出隐喻的不当使用违背了生态哲学观, 未能将生态系统视为动态发展的整体[13]; Alenxander 针对环境话语进行了批评性分析, 其研究成果为后续话语分析领域的相关探索提供了重要参考[14]。进入 21 世纪后, Goatly 对诗歌与新闻报道中涉及自然的话语进行分析, 指出 Wordsworth 的诗歌将非人类因素设定为行为施动者, 凸显了自然的主体地位[15]; 此后, 伴随科技的进步, 何伟与魏榕指出, 多模态话语分析不仅需要整合各类承载意义的符号, 还需厘清符号各部分之间的关联, 甚至包括其语法层面的关系[8]。

通过梳理国外生态话语分析的相关文献可知, 系统功能语言学为该领域提供了有效的分析范式, 同时也验证了语言能够对人类行为乃至生态环境产生影响。

3.2. 生态话语分析国内研究现状

我国生态话语分析研究历经了十余年发展历程。朱长河是国内首位涉足该领域的学者, 开启了生态话语分析的先河[16]。之后, 辛志英与黄国文探讨了系统功能语言学与生态话语分析的结合路径[17]。何伟则将系统功能语言学与生态哲学观相融合, 在分析中纳入非人类参与者, 构建出包含系统语法中及物性、情态、评价等要素的新型分析框架; 何伟与魏榕进一步提出“国际生态话语”概念[18]。苗兴伟与雷蕾构建的话语分析框架, 涵盖及物性与作格分析、施动性与致使性分析、语法隐喻分析及评价分析, 反映语言对生命关系的影响[9]。近年来, 学者们创建了“和谐话语分析”范式。黄国文结合我国文化背景与语言环境提出, “生态”并非仅指代生物体与其生存环境的关系, 而是涵盖各类关系的和谐状态[19]; 后来进一步系统阐释了和谐话语分析模式, 并指出该范式不仅可用于批判非生态因素、挖掘优质生态话语, 还能突破地域限制, 适用于国内外多场景[20]。何伟与马宸则将参与者划分为“有生命参与者主位”与“无生命参与者主位”[21]。

梳理国内生态话语分析相关研究可见, 学者多以系统功能语言学为理论基础, 研究中也存在空白, 针对教材文本的分析同样处于相对薄弱状态。

3.3. 教材分析研究现状

教材是课程与教学的载体, 更是课堂教学的核心纽带, 随着全球教育改革, 教材及教辅资源显著增多, 虽丰富了选择、促进了资源共享, 但也存在内容质量参差不齐、形式不符合认知规律等问题。

国外教材分析研究萌芽于 19 世纪中期, 20 世纪初进入规范阶段。随着研究者增多, 教材分析理论日趋成熟, Williams 设计部分评分表[22]。20 世纪末, 赵勇、郑树棠则梳理出对我国研究影响深远的三大教材分析理论, 并阐述了各理论的优缺点[23]。21 世纪初, 胡壮麟提出, 教材分析需兼顾内容本身与教学大纲, 且要贴合教学实际[24]; 乔爱玲认为教材分析可分为宏观与微观两个维度, 宏观层面涵盖指导原则、框架结构及设计模式, 微观层面则涉及五项与单元内容相关的评价原则[25]。陶友兰以胡庚申的生态翻译学理论为基础, 总结出教材编写的趋势[26]。庄智象等人顺应时代发展, 以培养国际化创新型外语人才为目标, 为初高等阶段外语教材编写提供指导[27]; 文秋芳则提出产出导向法教材评价理论, 认为该评价过程主要包含教材使用观、准备过程、正式使用及效度标准四个核心环节[28]。

综合国内相关文献梳理结果可知,我国学者在借鉴国外理论的基础上,已构建起本土教材分析理论。在研究对象选择上,学者们涵盖了各学段教材,研究方法也逐步从单一质性分析,转向质性与量化分析相结合的模式。

4. 研究方法

本文以生态语言学为理论基础,根据韩礼德模式,从概念意义系统、人际意义系统和语篇意义系统三个方面分析话语的生态特性。

5. 必修二第二单元阅读语篇的生态语言学分析

本文以人教版(2019版)高中英语必修二第二单元 Wildlife Protection 中的课文为研究对象,选取 Reading and Thinking 部分(P16), Reading for Writing 部分(P20)和 Project 部分(P23),从概念意义系统、人际意义系统和语篇意义系统三部分进行分析。

5.1. 概念意义系统分析

经验功能由及物性系统通过小句形式体现,本部分通过及物性过程和参与者模式两部分展开分析。

5.1.1. 及物性过程

根据及物性系统的分类标准,对三篇生态主题语篇展开精细剖析。以独立小句子为基本分析单元,逐句识别并判定其及物性过程类型,最终形成表 1。

Table 1. Process types and their distribution pattern

表 1. 过程类型及分布情况

语篇名称	物质过程	关系过程	心理过程	行为过程	言语过程	存在过程
A Day in the Clouds	12	7	5	3	0	4
Don't Make Paper with My Home	8	6	4	2	0	3
Small Friends Pet Shelter	9	5	4	2	0	3
百分比(%)	37.7%	23.3%	16.9%	9.1%	0	13%

由表 1 可知,人教版(2019版)高中英语教材中三篇生态主题语篇的及物性过程总计 77 次,各过程类型分布呈现出差异化特征。其中,物质过程数量最多,达 29 次,占比 37.7%,在三篇语篇中均为核心过程类型,是语篇传递生态行动经验的核心。关系过程次之,共 18 次,占比 21.4%,文章通过构建物种与环境、物种间的联系,为学生搭建生态认知框架。心理过程(13 次, 15.5%)与存在过程(10 次, 11.9%)分别从人类态度与生态要素客观存在两个层面补充生态经验。行为过程与言语过程数量最少,行为过程 7 次,占比 9.1%;言语过程 0 次。行为过程体现生命体基础活动,在连接生态存在与认知、传递核心生态价值观方面具有不可替代的作用。以下将举例具体展开分析。

物质过程:

物质过程分析是 Halliday 系统功能语言学中概念功能的核心分析工具,核心是聚焦语言中表述具体、可感知的物理性动作。

(1) The air is thin and we have to rest several times on the short hike from camp. 空气稀薄,在从营地出发的短途徒

步中, 我们不得不休息好几次。(16 页: 1 行)

(2) They were hunted, illegally, for their valuable fur. 它们因珍贵的皮毛遭到非法猎杀。(16 页: 8 行)

(3) Hunters were shooting antelopes to make profits. 猎人捕杀藏羚羊牟利。(16 页: 14 行)

在(1)句中, 动作 *rest* 物质过程范畴。物质过程的核心定义是表述具体可感知的物理性动作, *rest* 符合这一属性, 即人体在能量消耗后进行的生理性恢复行为, 依托“人”这一生命体才能实施。

(2) 句动作 *hunt*, 符合物质过程的特征。句中副词 *illegally* 仅用于修饰 *hunt* 的动作属性, 即指明该猎杀行为违背法律规范, 隐藏着人类对野生动物资源的过度掠夺。

(3) 句中以猎人为主语, 以 *were shooting* 为动词, 说明了人类猎杀羚羊的目的是自身的利益。*shoot* 这一核心动作, 表明了人类作用于生命体的物理暴力行为, 让读者认识到人类逐利行为对生态环境的负面影响。

关系过程:

关系过程用于表达事物之间的关系, 包括归属(Attributive)和识别(Identifying)关系, 能呈现事物的属性、类别、特征等。

(4) Tibetan antelopes live on the plains of Xizang, Xinjiang, and Qinghai. 藏羚羊生活在西藏、新疆和青海的高原。(16 页: 6 行)

(5) When it comes to wildlife protection, all species—the good, the bad, and the ugly—should be treated equally. 谈及野生动物保护时, 所有物种, 无论美丑、好坏, 都应得到平等对待。(20 页: 1~3 行)

(6) The Small Friends Pet Shelter was started by a group of high school students and their parents when they started to see many pets that were left behind after their families moved away. 当一群高中生和他们的父母开始看到许多宠物在主人家搬走后被遗弃时, 他们创办了小动物朋友宠物收容所。(23 页: 1~4 行)

例句(4)中, 关系过程中的 *live on* 有生态语义, 藏羚羊与青藏高原、新疆、青海等区域平原环境有地域上的联系, 呈现出藏羚羊生存栖息地, 藏羚羊生存将直面挑战。

例句(5)中, *should be treated equally* 作为 *all species* 在野生动物保护语境下的核心动词短语, 具有生态价值导向。呼吁人类平等保护所有物种, 传递生态公平观, 给予每个物种生存发展空间。

例句(6)中, 高中生和家长创办动物收容所, 这一关系过程, 展现人类从生态问题旁观者到行动者的转变, 凸显生态保护中人文力量的价值。

心理过程:

(7) Watching them move slowly across the green grass, I'm struck by their beauty. I'm also reminded of the danger they were in. 看着它们在绿油油的草地上缓缓移动, 我被它们的美丽所震撼, 同时也想起了它们曾身处的险境。(16 页: 7 行)

(8) I think about the antelopes and what Zhaxi told me. 我想到了那些藏羚羊, 也想到了扎西告诉我的话。(16 页: 24 行)

第(7)句中, *struck* 是核心动词, 体现出了作者目睹藏羚羊时的瞬时情感体验, 读者仿佛能透过文字, 共情作者初见时的震撼, 从“旁观藏羚羊之美”转变为“感知生态系统之珍贵”。

第(8)句中的 *think about* 一词直接地表明了作者的心理活动, 体现出作者正在思索自身的所见所闻, 同时也流露出对濒危物种的忧虑。

行为过程:

行为过程指介于心理和动作之间的过程。

(9) On the plain in front of us, we can just make out a herd of graceful animals. 在我们面前的平原上, 我们勉强能辨认出一群体态优美的动物。(16 页: 5 行)

(10) Zhaxi and other volunteers watched over the antelopes day and night to keep them safe from attacks. 扎西和其他志愿者日夜守护着藏羚羊, 保护它们免受攻击。(16 页: 17~18 行)

(11) Billions of trees are being cut down every year to make paper for humans. 每年有数十亿棵树被砍伐, 用来为人类造纸。(20 页: 1~3 行)

(9)句里, make out 一词明确该小句属于行为过程, 其含义为在前方平原上, 能看到一群体态优雅的羚羊。graceful 既体现出作者对这群羚羊的喜爱之情, 又与人类的残忍行为形成对比, 唤醒人们的生态保护意识。

第(10)句中, 用 shooting 这一暴力行为, 表明藏羚羊种群生存的问题所在。志愿者“守护”藏羚羊、“保护”其免受攻击, 这一行为过程表现了人类保护濒危物种所采取的行动。

第(11)句里, are being cut down 以持续性行为过程, 勾勒出人类生态掠夺的日常图景。billions of 量化树木损失的惨烈, every year 则把破坏行为拉长为周而复始的生态剥削。

存在过程:

存在过程是表述实体“存在”的状态, 常用“there be”句型、“exist”“lie”等, 分析存在过程如何直观呈现事物的现实存在状态, 进而关联生态、社会等语境, 传递特定的认知与价值导向。

(12) Tibetan antelopes live on the plains of Xizang, Xinjiang, and Qinghai. 藏羚羊生活在西藏、新疆和青海的平原上。(16 页: 6 行)

(13) Every tree that is cut down is a part of the habitat of animals such as these koalas. In this way a lot of animal homes are being destroyed! 每一棵被砍伐的树, 都是此类考拉等动物栖息地的一部分。如此一来, 大量动物的家园正遭到破坏! (20 页: 3~5 行)

(12)句中 live on 后的地点是存在过程的核心表达, 这一存在过程, 陈述出了物种的地理分布, 表现出藏羚羊与平原的依存关系, 高原平原为藏羚羊提供生存所需的空间与资源。通过存在过程的空间叙事, 让读者感知藏羚羊依赖平原环境生存, 为后续生态保护叙事铺垫。

(13)句通过 is a part of 的表述, 构建出“树木是考拉栖息地组成部分”的存在关系, 从生态语言学视角看, 这种存在过程直观呈现了人类伐木行为对考拉栖息地的破坏。

5.1.2. 参与者模式

参与者作为对生态话语过程起关键作用的生态要素, 可分为施事者与受事者, 其角色主位选择能体现说话者生态取向。本研究聚焦人类参与者与非人类参与者展开探讨。

人类参与者分析如下:

(14) Hunters were shooting antelopes to make profits. 猎人当时正在捕杀藏羚羊以牟利。(16 页: 14 行)

(15) Zhaxi and other volunteers watched over the antelopes day and night. (16 页: 19 行)

在(14)句中 Hunters 作为人类参与者, 是生态破坏行为的主动主体。受利益驱动, 将 antelopes 降格为行为客体, 实施破坏行为, 揭露人类为经济利益杀害濒危物种, 使学生反思人类中心主义对生态的伤害。

(15)句中 Zhaxi and volunteers 是生态保护行为的主体, 对 antelopes (生态客体)实施守护行为。展现人类主动修复生态、保护物种的积极角色, 传递人类保护生态的正向价值, 让学生有生态保护的行动参照。

非人类参与者分析如下:

(16) Every tree that is cut down is a part of the habitat of animals such as these koalas.

“tree” “habitat” 作为环境参与者, 是生态系统的基础支撑。树木被砍伐, 直接导致考拉这个物种参与者栖息地的丧失。

5.2. 人际意义系统分析

生态话语分析模式下, 人际意义系统涵盖语气、情态系统与评价系统。

5.2.1. 语气角度

语气指从语言的语气类型, 如陈述、疑问、祈使等, 分析其表达特征、互动逻辑与功能指向。

(17) My guide is Zhaxi, a villager from Changtang. He works at the Changtang National Nature Reserve. The reserve is a shelter for the animals and plants of northwestern Xizang. To Zhaxi, the land is sacred and protecting the wildlife is a way of life. “We’re not trying to save the animals,” he says. “Actually, we’re trying to save ourselves.” 我的向导是扎西, 他是来自羌塘的村民。扎西在羌塘国家级自然保护区工作, 该保护区是西藏西北部动植物的庇护所。对扎西而言, 这片土地是神圣的, 保护野生动物更是一种生活方式。“我们并非在努力拯救动物,” 他说道, “事实上, 我们是在努力拯救人类自己。” (16 页: 9~12 行)

(18) Is it right to make animals homeless so that humans can have more paper? 为了人类能拥有更多纸张, 就让动物无家可归, 这样做是对的吗? (20 页: 8~10 行)

(19) Call the young people at Small Friends Pet Shelter! Go and volunteer your time and love. 致电“小伙伴宠物救助站”的工作人员! 贡献自己的时间与爱心, 成为一名志愿者。(23 页: 17 行)

(17)句采用陈述句, 传递核心观点; (18)句使用疑问句, 以反问引发读者自主思考; (19)句采用祈使句, 省略主语 you, 这种语气无距离感, 强化生态实践的可操作性。

5.2.2. 情态角度

(20) Much is being done to protect wildlife, but if we really want to save the planet, we must change our way of life. 目前已有诸多保护野生动物的举措, 但若我们真心想拯救地球, 就必须改变自身的生活方式。(16 页: 25 行)

(21) Only when we learn to exist in harmony with nature can we stop being a threat to wildlife and to our planet. 唯有学会与自然和谐共存, 我们才能不再对野生动物及地球构成威胁。(16 页: 27 行)

例句(20)属于陈述句, 暗藏着生态呼吁力量, 通过 must 的情态语义与 only 的逻辑强化功能传达出生态认知的引导。

例句(21)中的不是简单的语气强调, 而是通过限定条件, 将“学会与自然和谐共处”锁定为“停止破坏野生动物与地球生态”的必要且唯一前提。

5.3. 语篇意义系统分析

主位系统与信息系统协同作用, 共同实现语言的语篇元功能。主述位结构包含主位与述位, 主位作为句子的起始点, 明确句子在语篇中的定位; 述位则是对主位内容的陈述与延伸。

从主述位结构来看, 选取的教材中的文章大多以人为主语, 但也不乏以例句非人类的生态因素为主语, 这既有助于提升自然界其他生态因素的影响地位。以濒危物种为主体, 生动展现人类对其造成的伤害, 促使人们反思自身行为, 进而改正错误、主动参与生态保护。两句均以濒危物种相关元素作为主位,

例句(1)的主位是 *Their habitats* (它们的栖息地), 将“栖息地”这一物种生存的核心资源作为认知起点, 引导读者从物种生存的地方出发, 更好地参与生态保护。例句(2)的主位是 *They*, 指代濒危物种, 将其直接置于语篇的核心关注位置, 强调了人类对濒危物种的伤害。

例句(1)和(2)两句的述位通过不同的信息, 将物种遭遇与人类行为联系起来, 推动读者反思自身。例句(1)的述位是 *were becoming smaller as new roads and railways were built*, 述位呈现负面结果, 通过 *as* 引导的原因状语从句, 将结果与人类基建绑定, 让读者意识到生态代价。例句(2)的述位是 *were hunted, illegally, for their valuable fur*, 在主位 *They* 的基础上, 通过被动语态凸显“物种被伤害”, 再以插入语 *illegally* 定性人类行为的性质, 最后用 *for their valuable fur* 揭示行为动机。这种述位让学生在聚焦物种遭遇的同时, 无法回避人类行为的责任, 进而反思自身。

综上, 主位对非人类生态因素的聚焦与述位的责任绑定、信息意义中生态相关新信息的传递, 是语篇引导生态关注与反思的关键, 而生态模糊型信息则局限于表层认知, 难以实现生态保护意识的深度激发。

6. 教材的生态教育价值与优化建议

6.1. 生态教育价值

本部分将结合教材现有优势与潜在提升空间, 提出针对性的生态教育优化建议, 推动教材生态教育功能进一步落地与升级。

6.1.1. 培育学生正确的生态价值观

教材通过阅读课文、讨论等形式, 引导学生建立人与自然和谐共生的价值取向。强化学生责任意识, 即通过环境问题案例(如 P16 中动物濒临灭绝), 让学生认识到人类活动对生态的影响。

6.1.2. 构建跨文化生态认知, 拓展全球视野

英语教材语篇通常涵盖不同国家、地区的自然环境与生态议题, 能帮助学生跳出本土视角, 补充教材中本土生态知识的空白, 让学习者理解生态问题是全球性议题, 培养辩证看待全球生态问题的能力。

6.2. 优化建议

为更好发挥教材的生态教育价值, 可从语篇类型、语言分析、实践活动三方面优化, 强化生态理念传递与实践转化。

6.2.1. 丰富语篇类型, 增加生态话语多样性

现有的语篇主要以“保护叙事”为主, 可以青少年生态实践案例, 如学生参与植树等, 这样多样化的语篇能更高效激发学生的生态保护意识, 引入科普说明文、倡议书、生态题材短诗或漫画, 多角度传递生态意识。

6.2.2. 增设实践活动环节

让生态教育从课堂延伸至真实场景, 紧扣学生的日常生活场景, 避免脱离实际, 可结合教材中不同学科的生态知识点, 设计跨学科实践活动, 例如本校或他校学生参与垃圾分类、校园绿化、节水项目的日记或调查报告。

以上文提到的第二单元《*Small Friends Pet Shelter*》中的微观救助叙事为例, 教材可新增设“校园生态行动任务”: 如开展“班级宠物关怀海报”活动, 让学生运用语篇的疑问语气、祈使语气等进行设计。学生通过实践创作, 可将语篇中学到的生态理念转化为实际行动, 实现生态教育闭环, 真正让教材中的

生态话语成为驱动学生参与生态保护的动力。

7. 结语

本文以生态语言学为理论依据, 主要采用 Halliday 模式, 对人教版(2019 版)高中英语必修二第二单元三篇阅读语篇展开生态语言学分析, 从概念意义系统来看, 选取的教材语篇涵盖及物性过程中的五类过程, 缺少言语过程, 且五类过程分布不均, 关系过程占比最高, 通过分析教材文本, 体现出和谐共生、平等相待的生态观; 从人际意义系统来看, 包含了语气与情态系统, 存在语气和情态系统, 使用频率也较低; 从语篇意义系统而言, 语篇中既有以人类为主语的句子, 也有以非人类生态因素为主语的句子, 但前者占比更高; 不同句式可传递作者不同情感, 而该文本均为陈述句, 句式单一性较为明显。本文揭示了教材语篇如何通过语言系统传递生态理念, 明晰了其生态教育价值与不足, 为高中英语教材生态话语优化及生态教育实践提供理论依据。

参考文献

- [1] 黄国文, 陈旸. 作为新兴学科的生态语言学[J]. 中国外语, 2017, 14(5): 38-46.
- [2] 何伟, 魏榕. 话语分析范式与生态话语分析的理论基础[J]. 当代修辞学, 2018(5): 63-73.
- [3] Alexander, R. and Stibbe, A. (2014) From the Analysis of Ecological Discourse to the Ecological Analysis of Discourse. *Language Sciences*, 41, 104-110. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2013.08.011>
- [4] Stibbe, A. (2021) *Ecolinguistics: Discourse, Ecology and the Stories We Live By*. 2nd Edition, Routledge.
- [5] 范俊军. 生态语言学研究述评[J]. 外语教学与研究, 2005, 37(2): 110-115.
- [6] 何伟. 关于生态语言学作为一门学科的几个重要问题[J]. 中国外语, 2018, 15(4): 1+11-17.
- [7] 何伟. “生态话语分析”: 韩礼德模式的再发展[J]. 外语教学, 2021, 42(1): 20-27.
- [8] 何伟, 魏榕. 国际生态话语的内涵及研究路向[J]. 外语研究, 2017, 34(5): 18-24.
- [9] 苗兴伟, 雷蕾. 基于系统功能语言学的生态话语分析[J]. 山东外语教学, 2019, 40(1): 13-22.
- [10] Halliday, M.A.K. (2012) New Ways of Analysing Meaning: The Challenge to Applied Linguistics. In: *Thirty Years of Linguistic Evolution: Studies in Honour of René Dirven on the Occasion of His 60th Birthday*, John Benjamins Publishing Company, 59-96.
- [11] 于晖, 王丽萍. 生态话语及物性分析模式探究——以教育语篇为例[J]. 外语与外语教学, 2020(6): 43-54+120+148.
- [12] Carvalho, A. (2005) Representing the Politics of the Greenhouse Effect: Discursive Strategies in the British Media. *Critical Discourse Studies*, 2, 1-29. <https://doi.org/10.1080/17405900500052143>
- [13] Stibbe, A. and Zunino, F. (2008) Boyd's Forest Dragon or the Survival of Humanity: Discourse and the Social Construction of Biodiversity. In: Döring, M., Penz, H. and Trampe, W., *Language, Signs and Nature: Ecolinguistics Dimensions of Environmental Discourse. Essays in Honour of Alwin Fill*, Stauffenburg Verlag, 165-182.
- [14] Alexander, R.J. (2017) Investigating Texts about Environmental Degradation Using Critical Discourse Analysis and Corpus Linguistic Techniques. In: *The Routledge Handbook of Ecolinguistics*, Routledge, 196-210. <https://doi.org/10.4324/9781315687391-14>
- [15] Goatly, A. (2013) *Critical Reading and Writing: An Introductory Coursebook*. Routledge.
- [16] 朱长河. 环境话语中委婉修辞法的生态批评[J]. 安徽教育学院学报, 2006(5): 95-97.
- [17] 辛志英, 黄国文. 系统功能语言学与生态话语分析[J]. 外语教学, 2013, 34(3): 7-10+31.
- [18] 何伟, 魏榕. 国际生态话语之及物性分析模式构建[J]. 现代外语, 2017, 40(5): 597-607+729.
- [19] 黄国文. 从系统功能语言学到生态语言学[J]. 外语教学, 2017, 38(5): 1-7.
- [20] 黄国文. 从生态批评话语分析到和谐话语分析[J]. 中国外语, 2018, 15(4): 39-46.
- [21] 何伟, 马宸. 生态语言学视角下的主位系统[J]. 中国外语, 2020, 17(4): 23-32.
- [22] Williams, D. (1983) Developing Criteria for Textbook Evaluation. *ELT Journal*, 37, 251-255. <https://doi.org/10.1093/elt/37.3.251>
- [23] 赵勇, 郑树棠. 几个国外英语教材评估体系的理论分析——兼谈对中国大学英语教材评估的启示[J]. 外语教学,

2006(3): 39-45.

- [24] 胡壮麟. 肯定成绩, 总结经验, 提高教材评估工作的科学性——记全国高校英语专业教材评估会议[J]. 外语界, 1995(1): 11-16.
- [25] 乔爱玲. 从外语教材编写的宏观设计与微观设计评估教材[J]. 山东外语教学, 2002(3): 75-77.
- [26] 陶友兰. 我国翻译专业教材建设:生态翻译学视角[J]. 外语界, 2012(3): 81-88.
- [27] 庄智象, 韩天霖, 谢宇, 等. 试论国际化创新型外语人才培养的教材体系建设[J]. 外语界, 2013(5): 45-50.
- [28] 文秋芳. “产出导向法”教学材料使用与评价理论框架[J]. 中国外语教育, 2017, 10(2): 17-23+95-96.